



uaim

RA XIMHAI

Volumen 15 Número 4 Edición Especial

Julio-diciembre 2019

107-119

INTER-CULTURALIDAD E IDENTIDAD: APROXIMACIONES Y REFLEXIONES

INTERCULTURALITY AND IDENTITY: APPROXIMATIONS AND REFLECTIONS

Miguel Angel Paz-Frayre

Profesor investigador en el Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara, Carretera Federal No. 23, Km. 191, C.P. 46200, Colotlán, Jalisco, México. Teléfono: +52 (499) 9921333, 0110, 2466, 2467 y 1170. Correo electrónico: pazfrayre@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo principal hacer un análisis de la relación que guarda la identidad con la política pública educativa, concretamente con la interculturalidad, como uno de los marcos de referencia dentro de los cuales se lleva a cabo la educación. De este modo, la identidad, sus procesos y sus configuraciones, representan un reto de comprensión. Cuando la identidad busca ser entendida dentro de contextos educativos, enmarcados por la propuesta de la interculturalidad, se hace necesario un análisis puntual de los elementos que la configuran, pero también, de los productos que de aquí se desprenden. Es importante considerar los diferentes momentos por los que las estrategias y propuestas de la educación indígena ha cruzado.

Palabras clave: interculturalidad, identidad, políticas educativas, prácticas sociales.

ABSTRACT

The main objective of this work is to analyze the relationship between identity and educational public policy, specifically with interculturality, as one of the frames of reference within which education is carried out. In this way, the identity, its processes and its configurations, represent a challenge of understanding. When the identity seeks to be understood within educational contexts, framed by the proposal of interculturality, a timely analysis of the elements that make it up, but also, of the products that emerge from here is necessary. It is important to consider the different moments that the strategies and proposals of indigenous education have crossed.

Key words: interculturality, identity, educational policies.

INTRODUCCIÓN

La interculturalidad como propuesta institucional para la educación en nuestro país, tiene como uno de sus fundamentos el reconocimiento a la diversidad cultural, étnica y lingüística que caracteriza a determinados grupos en cada región. Este proceso se ha caracterizado por diferentes posturas, la más difundida está relacionada con la estrategia gubernamental que alude a la posibilidad de establecer un diálogo entre las diferencias que convergen en el espacio escolar, que tenga como objetivo posibilitar un conjunto de intercambios que posibiliten la convivencia. No debemos perder de vista que tenemos otras posturas en relación a este concepto, por ejemplo, aquellas que aluden a los criterios desde los cuales debe establecerse dicho diálogo y que promueven el esclarecimiento de las relaciones de poder desde las cuales esas diferencias se hacen posibles, sin pasar por alto los procesos históricos de los cuales son producto.

En gran medida el proceso aludido es producto de la lucha sociopolítica sostenida en diferentes momentos históricos por los pueblos originarios que les ha permitido no sólo visibilidad sino también el reconocimiento de un conjunto de derechos. De este modo, es posible comprender el desarrollo histórico

Recibido: 25 de septiembre de 2019. Aceptado: 18 noviembre de 2019.

Publicado como **ARTÍCULO CIENTÍFICO** en *Ra Ximhai* 15(4): 107-119.

doi.org/10.35197/tx.15.04.2019.07.mp

a través el cual la interculturalidad se ha constituido como uno de los fundamentos para la política pública educativa en nuestro país, como antecedente es posible referir a los intentos asimilacionistas que caracterizaron a buena parte de las acciones de gobierno de las primeras décadas del siglo pasado, hasta llegar al bilingüismo de integración que formó parte de las estrategias educativas de corte nacionalista. En este proceso, es posible identificar a los mecanismos que sitúan a la interculturalidad dentro del proyecto de educación dirigido a los pueblos originarios en México.

Las políticas educativas dirigidas a la población indígena en México, forman parte de un proceso político mayor que se enmarca dentro del contexto del indigenismo, es decir, del conjunto de políticas públicas dirigidas a los indígenas (salud, educación, vivienda). Al respecto, basta con revisar la constante de los discursos políticos en diferentes ámbitos que podemos resumir en la expresión “elevados índices de analfabetismo”, se trata de una moneda de cambio cotidiana y, que no refleja la realidad de la situación, dado que se han instituido como justificación para el “hacer” en materia de la denominada educación indígena.

Así, es necesario analizar la estrategias emprendidas por el gobierno mexicano para la implementación de medidas tendientes a “mejorar” la llamada “calidad educativa” entre los pueblos originarios, sin perder de vista que estas se han centrado en la educación básica. En las últimas décadas, se han generado y difundido diversos modelos educativos en este nivel, que con diversos resultados unos han sustituido a otros. Como claro ejemplo tenemos la educación bilingüe que posteriormente dio paso a la denominada educación intercultural.

Sin embargo, se hace necesario acotar que la educación dirigida a la población indígena no sólo debe contemplar la educación básica, ante esto, es pertinente preguntarnos ¿qué pasa con aquellos estudiantes que se han incorporado a la educación superior o que es uno de sus objetivos inmediatos? Las respuestas han sido muy variadas, desde las perspectivas que promueven la adecuación del currículo en función de necesidades concretas, aquellas otras que, si bien no contemplan modificaciones a los contenidos, proponen su contextualización y, tal vez una de las más difundidas ha sido la creación desde el 2004 de las universidades interculturales como una estrategia que tiene como objetivo la diversificación de la educación superior en términos, étnicos, lingüísticos y culturales (Matos, Cortés y Dietz, 2016).

La educación en el ámbito indígena, al menos en nuestro país, ha transitado por enfoques muy diversos, algunos de ellos en concordancia con modelos políticos más que pedagógicos, aspecto que ha dejado en claro la poca importancia que se le ha dado a la problemática tanto a nivel de política pública como en relación a los programas que de esta se han desprendido, de tal modo que el desconocimiento de las necesidades reales de la población, la poca investigación sobre las características de los pueblos a los que esta política pública se dirige, la elevada deserción y reprobación escolar, son una constante. De tal manera que en conjunto, los elementos mencionados configuran una compleja estructura cuya función se ha caracterizado por materializar complejos procesos de exclusión e invisibilización.

En relación a lo referido, es necesario considerar que diferentes estudios llevados a cabo en materia de educación indígena (ANUIES, 2006), señalan que no contamos con cifras exactas de los estudiantes que se encuentran cursando el nivel superior, esto por el hecho de que algunos estudiantes indígenas por evadir la discriminación, no se asumen como tal. Sin embargo, como lo menciona Torres (2006): “No se puede dar cuenta del número de estudiantes indígenas en la educación nacional porque no se ha considerado pertinente ni deseable, la cifra implicaría mostrar la discriminación en el ingreso a la educación de la cual ha sido parte, la población indígena de México” (p.7). Es decir, este mecanismo forma parte de una

estrategia de estado que impide el pleno reconocimiento de un sector de la población que enfrenta un proceso doble de discriminación.

Lo anterior no pasa por alto que las solicitudes de ingreso a la educación superior en el país contemplan un apartado en el que al aspirante se le pregunta sobre su adscripción étnica, definitivamente, en la mayoría de las instituciones se considera. El verdadero problema es que el estudiante percibe esta pregunta como un riesgo, en función de las experiencias de discriminación que ha vivido durante su proceso de escolarización. Es decir, la forma y el contexto en el que se plantea tal interrogante refuerzan en los estudiantes la percepción de contextos altamente amenazantes y, por ende, discriminatorios. De tal modo que no es pertinente ni deseable visibilizar la presencia de estrategias de exclusión que son propias de las instituciones de educación superior.

Como un ejemplo de lo anterior, tenemos el porcentaje de los estudiantes indígenas del nivel superior, en el estudio publicado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en el año 2003, se reveló que en México el 1% de los jóvenes indígenas de entre 18 y 25 años de edad ingresan a instituciones de educación superior y de ellos, uno de cada cinco egresa. Este punto ilustra de manera clara la problemática a la que hacemos alusión, es necesario y deseable identificar los factores institucionales, educativos y culturales que están alrededor de las cifras de ingreso. En esta línea de análisis, es pertinente definir los factores institucionales que inciden en la eficiencia terminal, para Gallard Nocetti y Henríquez Bremer (2006) la pobreza, la calidad educativa recibida en niveles anteriores, la distancia a los centros educativos, así como las barreras culturales y la discriminación, dado que son los factores que inciden de manera directa en el abandono de los estudios a nivel superior.

En suma, las acciones gubernamentales en materia educativa para con los pueblos indígenas se han centrado en la definición de estrategias encaminadas a la educación básica, dejando de lado mecanismos que definan, impulsen y promuevan la atención que requiere el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios en la educación superior. De este modo, es importante definir con mayor claridad los factores económicos, políticos y sociales que se encuentran gravitando en torno a las instituciones educativas que entre sus objetivos destaca la atención a población indígena.

Por ello, resulta necesario aproximarnos a los procesos socioeducativos propios de las instituciones de educación en nuestro país, con la finalidad de conocer sobre sus estrategias y mecanismos no sólo de ingreso y permanencia, sino también es importante identificar aquellos que se centran en facilitar el egreso; dado que, en relación a la población de origen indígena, se trata de procesos en donde se juegan por un lado, los fundamentos, objetivos y estructuras de la política pública y, por el otro, los recursos materiales (recursos económicos, planes, programas, infraestructura) y simbólicos (lengua, cultura) que se encuentran implícitos dentro de esta.

En este sentido, se hace necesario un análisis que nos brinde elementos de comprensión relacionados con dos aspectos, por un lado, las políticas educativas y sus programas de atención y, por el otro, las relaciones que estas guardan dentro del contexto educativo con la identidad de quienes se encuentran cursando algún nivel de estudios. No podemos pasar por alto el hecho concreto de que los procesos educativos se dan dentro de un contexto específico (histórico, lingüístico, cultural), este influye de manera directa en los procesos que configura. Así, la identidad de quiénes se encuentran dentro de instituciones de educación oficial, debe ser tomada como un proceso a comprender dentro de la complejidad y las particularidades de la educación superior.

Educación indígena: algunos elementos contextuales

Para hacer referencia a las políticas diseñadas e implementadas por el Estado para mejorar las condiciones de vida de los pueblos indígenas hacemos referencia al *indigenismo*. Al respecto, Oehmichen (1999) lo define como la política social dirigida a la población indígena. Por su parte, Portal y Valenzuela (1983) lo definen como la acción pública para la reivindicación política, social y económica del indio en los países iberoamericanos. En relación a lo anterior, Díaz (2009) lo conceptualiza como la corriente teórica y política que dio sustento a la acción de los Estados Latinoamericanos para con los indígenas en la segunda mitad del siglo XX. Los conceptos anteriores hacen referencia al indigenismo como un proceso social que ha tenido diferentes momentos y formas de enunciación, tienen como objetivo delimitar a la vez que analizar los mecanismos de exclusión e invisibilización de los que han sido objeto los indígenas en América, por lo que este conjunto de propuestas, centra su atención en generar programas que tiendan al mejoramiento de estas condiciones, por lo tanto, el indigenismo se compone de un conjunto de acciones y prácticas institucionales a diferentes niveles que tienen como objetivo mejorar las condiciones socioeconómicas de esta población.

De acuerdo con Saldívar (2008) el indigenismo ha transitado por diferentes etapas, teniendo un enfoque particular en cada una de ellas, sin embargo tienen un punto de convergencia dado que dirigen sus acciones a los pueblos originarios con la finalidad de generar cierto tipo de “desarrollo”. De este modo, es posible hacer referencia al indigenismo integrativo, al denominado etnodesarrollo y el indigenismo de participación y autogestión.

Ahora bien, una de las tareas asignadas al indigenismo institucionalizado fue la integración educativa y cultural de la población indígena a la cultura nacional. De ahí que la política indigenista y la educación tienen una relación histórica y persistente con el indigenismo de corte nacionalista (Portal y Valenzuela, 1983). De este modo, una de las estrategias para lograr la integración del indígena fue la incorporación de este a la estructura de educación que ofrecía y ofrece el estado a través, en un primer momento, de complejos procesos de alfabetización. En ese sentido, analizar el contexto en el que se ha desarrollado la política educativa es de sumo interés para explicar el porqué del estado que guarda la educación que se ha dirigido a los pueblos originarios.

Políticas de educación indígena

La política educativa dentro del contexto del indigenismo en México, de acuerdo con Bastiani, Ruiz-Montoya, Estrada, Cruz y Aparicio (2012) ha vivido tres momentos: la castellanización, la educación bilingüe bicultural y la educación intercultural bilingüe. Lo anterior hace referencia a una transformación constante de la política educativa que alude a complejos procesos de institucionalización que ha tenido como corolario mecanismos de castellanización/alfabetización forzada, que no necesariamente representan el cumplimiento de objetivos claramente educativos, sino que por el contrario, señalan mecanismos de integración forzada disfrazados de política educativa, por lo que es necesario analizar cada una de estas etapas con la finalidad de identificar sus estructuras y alcances.

La castellanización

La política en materia de educación indígena tiene sus bases en la revolución mexicana y, desde luego, en el proyecto de Vasconcelos, sin embargo, su origen se remonta hasta la independencia de 1810 (García, 2004). La independencia de México, se tradujo en el nacimiento de una nueva Nación, que entre sus primeras acciones de autoafirmación definió al español como la lengua nacional. En este momento, se

implementó un modelo educativo que proponía la castellanización como un mecanismo para “mexicanizar” a los indígenas a través del aprendizaje forzado del español. Para Maurer (2010), este programa educativo, tendría un doble propósito, por una parte conservaría los valores positivos atribuidos al indígena y, por la otra, eliminaría aquellos que constituirían un obstáculo para su ciudadanización, entre ellos la lengua, las formas de organización social y, el conjunto de creencias propias de su cultura.

El modelo educativo de “castellanización”, fue un recurso tanto político como pedagógico que tuvo como objetivo la transformación de paradigmas. En tanto estrategia pedagógica, tuvo como base el aprendizaje del español, con lo que se institucionalizó un proceso educativo de larga duración. El programa de castellanización fue institucionalizado a través de la Ley de Instrucción Rudimentaria (1911), en esta se establecía que en las escuelas de México los indígenas aprenderían a leer, hablar y escribir el castellano (García Segura, 2004). En relación al ámbito político, la castellanización se afianzó como un modelo ideológico de corte nacionalista que sigue presente hasta nuestros días.

Uno de sus primeros antecedentes los tenemos en los años veinte con la estrategia para la formación de agentes biculturales, con este objetivo se creó la Casa del Estudiante Indígena, ubicada en la ciudad de México, en ella se reunieron según Maurer (2010) a 200 jóvenes pertenecientes a 26 pueblos originarios, con el objetivo de que fueran instruidos conocimientos occidentales. La Castellanización en función de este esquema, con una concepción monocultural que privilegió ciertos contenidos, fue el mecanismo que fortaleció la jerarquización de conocimientos y esquemas culturales, en gran medida se dirigió en contra de las costumbres, saberes y valores de los pueblos originarios. La estructura pedagógica propia de la castellanización, limitó el desarrollo de la diversidad lingüística y del fortalecimiento de la identidad étnica dentro del contexto nacionalista de la época (Baronnet, 2009).

Educación bicultural bilingüe

La propuesta de la Educación Bicultural Bilingüe era el uso de la lengua indígena como puente para aprender el español, es decir se hacía referencia a un bilingüismo de transición (Jorda, 2003). Este modelo tuvo como objetivo central que los niños indígenas adquirieran mediante un proceso dirigido de lectoescritura su lengua materna y, en segundo momento, adquirieran el español. La primera lengua, sería el condicionante para que, bajo sus esquemas, el aprendizaje del español se incorporara a una estructura previa que facilitaría un contacto no sólo a nivel lingüístico, sino a partir de las formas culturales a las que cada lengua remitía.

Las deficiencias de este modelo educativo consistieron en la gran importancia que se le dio al español en relación a las lenguas locales, de tal modo que el aprendizaje se centraba principalmente en el español, por lo que los resultados han sido cuestionables. El modelo bicultural bilingüe resultó una utopía pues el niño indígena sólo recibía los dos primeros años educación en su lengua, estrategia que facilitó complejos procesos de desplazamiento lingüístico, posteriormente, los contenidos propios de cada nivel educativo serían brindados en español, la problemática que esta estrategia generó, es evidente (Maurer Ávalos, 2010).

Educación intercultural

Es importante mencionar que la política educativa en el país, después del recorrido hecho por diferentes posturas para la atención a la diferencia, estableció que la educación “en” y “para” la diversidad no es sólo para los integrantes de pueblos indígenas, sino para todos. Este nuevo enfoque estableció, como particularidad, que la educación es intercultural bilingüe para aquellas regiones multiculturales del país.

Así, para implementar esta política, el Gobierno Federal creó, en enero de 2001, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (Ahuja, 2004).

Cabe señalar que este modelo para política pública tiene como fundamento un conjunto de elementos de diversa índole, principalmente la demanda histórica de pueblos originarios para su pleno reconocimiento; en relación al ámbito educativo, el principal requerimiento fue la valoración de la diversidad cultural y lingüística como base para la puesta en marcha de procesos educativos. Ahora bien, el trasfondo de esta propuesta se refiere a la construcción de una relación diferente entre el Estado y la sociedad no indígena para con los pueblos originarios, que supone un cuestionamiento a la estructura epistémica y ético-política imperante, que desde esta nueva postura, tiene como objetivo construir los fundamentos para el reconocimiento pleno de las sociedades indígenas como sujetos de derecho.

Desde esta perspectiva, definir la interculturalidad, implica esclarecer un posicionamiento histórico, político, epistémico, cultural y ético, frente a la compleja realidad social que enfrentan quienes pertenecen a pueblos originarios. Dentro de este contexto Sartorello (2009) ubica dentro de las políticas interculturales en Latinoamérica dos polos de interpretación. El primero vinculado al modelo de estado-nación neoliberal que, concibe las políticas interculturales como mecanismos asistenciales que contribuyan al proceso de integración subordinada de los grupos tradicionalmente excluidos de las políticas públicas del Estado, en nuestro caso los pueblos indígenas. El segundo polo de interpretación se constituye como una postura crítica del sistema político y económico neoliberal, considera que la interculturalidad como modelo de convivencia y la educación intercultural bilingüe, son un derecho. Esta posibilidad surge de las luchas de los pueblos indígenas que han reivindicado un conjunto de derechos que promuevan su participación activa e incluyente en procesos de todo tipo, partiendo desde la perspectiva de que la educación intercultural no sólo es una decisión pedagógica, sino que implica también un posicionamiento político.

En este orden de ideas, la educación intercultural como propuesta, tiene como uno de sus objetivos prioritarios generar las condiciones sociales, culturales y políticas para que, en su conjunto, la sociedad combata los mecanismos estructurales y sistemáticos de exclusión que la constituyen, así como las desigualdades y brechas que generan la injusticia social. En este sentido, se considera fundamental el papel que como motor de cambio, la educación debe cumplir dentro de la sociedad, dado que a través de sus estructuras formativas y de vinculación, es capaz de vehicular y fortalecer nuevas formas de interacción entre sujetos, que lleven a la necesaria y urgente revaloración de las diferencias.

Así, de entre los fundamentos de la interculturalidad se contempla la generación de estrategias encaminadas no solo al reconocimiento de la diversidad, sino a la construcción de modelos que promuevan y valoren el conjunto de conocimientos y sus formas de producción que caracterizan a cada cultura, de tal manera que sea posible reconocer y fortalecer los sistemas de pensamiento desde los cuales se estructura la vida cotidiana¹. Con base en los criterios mencionados, estaríamos en condiciones de construir distintos procesos y prácticas pedagógicas que tengan como objetivo potenciar el desarrollo integral y armónico de los individuos, en tanto que se promueva el derecho a ser diferente.

Como se ha señalado, nuestro país se caracteriza por una gran diversidad cultural, étnica y lingüística que se ha analizado en diferentes momentos y desde diferentes perspectivas, este conjunto de diferencias se concretan en la amplitud de concepciones y visiones particulares del mundo que, se contraponen

¹ Entiendo vida cotidiana “el mundo social en el que nace el hombre y en cuyo interior ha de encontrar sus relaciones; este mundo es experimentado por él como una red estrechamente cerrada de relaciones sociales, de sistemas de signos y símbolos con su particular estructura significativa, de formas institucionalizadas de organización social, de sistemas de status y de prestigio” (Duch, 2002, p. 149).

directamente con la propuesta de escolarización y formación de la educación oficial. Esta problemática alude no sólo a la diferencia de contenidos, conceptos y formas de comprender de los alumnos, sino que se materializa en la construcción de las personas y su particularidad para estar en el mundo, de este modo, no se trata solo de conceptos que aluden a contenidos, sino que se hace referencia a visiones globales de comprensión de la naturaleza (Schmelkes, 2006).

De esta manera, la diversidad cultural debe ser entendida como una estructura que se constituye a través de una confluencia de conocimientos, contenidos y formas que se configuran a través de diversos canales, la lengua es uno de ellos, pero también es posible hacer alusión al arte, a los mitos, a la música, etc., es decir, se trata de un conjunto de elementos que están directamente vinculados con la existencia de las personas y los vínculos que establecen con quienes les rodean.

Educación e inter-culturalidades: espacios y formas

Ahora bien, de acuerdo con Walsh (2009, p. 2), es posible reconocer en la interculturalidad diversos usos y sentidos, dado que se le ha construido desde diferentes posturas y se le enuncia en una variedad de contextos, no podemos perder de vista que tanto las posturas como los contextos son producto de una relación de factores políticos, económicos, sociales y culturales, que en ocasiones se contraponen configurando problemáticas que es necesario analizar y atender. De este modo, es posible hacer referencia a la interculturalidad desde diferentes perspectivas, una de ellas de tipo relacional, que entiende a la interculturalidad como una forma de contacto e intercambio entre personas que pertenecen a diferentes culturas, la gran mayoría de las ocasiones, en complejas condiciones de desigualdad. Esta concepción minimiza e ignora las estructuras de poder y dominación así como los conflictos que de esta derivan, por lo tanto, considera que el contacto intercultural, independientemente de su contexto, se da de una manera tersa y sin conflictos.

En este sentido, es posible mencionar a una segunda perspectiva que encontramos presente principalmente en las instituciones educativas oficiales, de acuerdo a sus fundamentos brinda reconocimiento, de menos parcial, a la diversidad y a las diferencias culturales que le caracterizan, con la finalidad de generar procesos de inclusión a sus estructuras sociales; por lo tanto, hace referencia al diálogo, relacionado a conceptos como el de convivencia y tolerancia. Sin embargo, esta perspectiva no identifica ni analiza las causas que promueven condiciones de desigualdad social y cultural, por ello, desde la perspectiva de Walsh (2009) se le considera compatible con modelos institucionales de corte neoliberal.

Así, es posible mencionar una tercera perspectiva que se ha denominado interculturalidad crítica, está caracterizada por reconocerse como parte de un proyecto político que tiene como objetivo el cuestionamiento de los saberes y sus formas de transmisión. Al respecto, no toma como punto de partida a la diferencia como un problema en sí mismo, tiende a contextualizar e identificar las estructuras de dominación desde donde esta se enuncia y sostiene. Por lo tanto, la visibilización de las jerarquías que reproducen las formas de dominación social es una de sus metas. Desde esta perspectiva, se puede concebir a la interculturalidad como una herramienta que al dar cuenta de las estructuras de dominación y generar estrategias para su transformación, en este mismo movimiento, las formas de interacción entre los sujetos se ven modificadas. Estamos haciendo referencia a un proceso dialéctico que se fundamenta en el pleno reconocimiento no sólo de las relaciones entre sujetos, que como hemos dicho son constitutivas, sino también aludimos a la plena identificación de los espacios y sus estructuras de poder y dominación que, finalmente, se configuran como un claro proyecto político que mantiene y reproduce la desigualdad.

La identificación de espacios y la visibilización de relaciones de dominación a las que aludo se logran a partir de las interacciones constitutivas que se dan dentro del espacio escolar, es decir, hago referencia a los vínculos que se establecen entre los alumnos, los profesores y los padres de familia. Si bien es cierto se estructuran como parte de un contexto histórico, social, político y económico, se materializan como ejercicio de dominación a partir de la interacción que fundamenta a toda relación social, es decir, en el momento en el que dos se interpelan, dado que se trata del encuentro no sólo de dos personas, sino de dos visiones del mundo que implican formas diferentes de construir, de pensar y de conocer. Este es un encuentro, en términos de funciones primarias, de dos proyectos políticos, es decir, surge la posibilidad de reconocimiento del otro y sus condiciones de construcción cultural y, por ende, política.

De este modo, la interculturalidad como posibilidad para cuestionar estas formas de interacción, se fundamenta en el reconocimiento pleno de las políticas que posibilitan las interacciones dentro del aula, no es posible la formulación de una política pública educativa sino es a partir de identificar a las interacciones básicas y sus componentes. Por lo tanto, la enunciación de la interculturalidad es ante todo, la posibilidad para identificar no sólo formas constitutivas de interacción, sino también las estructuras de dominación y poder que se manifiestan dentro del aula, en su aspecto más visible, caracterizadas por prácticas de no reconocimiento y de negación del otro; en sus formas más internas, generan y articulan los discursos y los saberes que justifican tales prácticas, las reproducen en función de dispositivos ideológicos y de jerarquización de los microespacios educativos. Las pedagogías neoliberales que marcan las pautas para la individualización y la fragmentación de formas de organización social, a través de categorías como el éxito individual y el emprendurismo, son un claro ejemplo de lo anterior, dado que, desde su lógica, son el fundamento de prácticas sociales de exclusión.

Ahora bien, la posibilidad de no reconocimiento aludida opera como una estructura enunciativa que niega a quienes se tiene enfrente y les lleva al espacio de la exclusión en cualquiera de sus formas. Pensemos por ejemplo, en el niño a quien en el aula no se le permite hablar en su lengua (bajo cualquier directriz de índole pedagógica) y debe de aprender el español como condición para una comunicación que de entrada es excluyente, desde este dispositivo no cabe la posibilidad de un encuentro, dado que cuando una lengua es llevada a un nivel de superioridad y mostrada como ideal para llevar a cabo un proceso educativo, se anula el *inter* como espacio para un encuentro creativo en donde dos se reconocen plenamente.

Los señalamientos referidos son importantes dado que nos permiten comprender las implicaciones de un encuentro que se caracteriza por el no reconocimiento que, a todas luces, es un proceso que implica la construcción y jerarquización de una diferencia. El punto de partida es precisamente que el encuentro aludido se hace en función de un conjunto de diferencias que se consideran constitutivas (culturales, lingüísticas, sociales, políticas), las formas a partir de las cuales esta interpelan dependerán en gran medida de cómo son significadas y, en dado caso, jerarquizadas por parte de los mecanismos de poder que aquí se encuentran, consolidan y reproducen. Así, la significación de estas diferencias construye, la mayoría de las ocasiones, un otro que, ante todo, es un proyecto político producto de una diferencia que se plantea como irreconciliable, a tal grado que se le institucionaliza (el caso del indio) en aras de justificar un conjunto de medidas tendientes a su asimilación-inclusión en función de un deber ser pedagógicamente deseable y políticamente correcto.

De este modo, la educación desde una perspectiva crítica de la interculturalidad, tiene como objetivo identificar, a la vez que analizar los espacios propios de los actores que intervienen en el proceso educativo, sin dejar de lado los discursos que gravitan alrededor para visibilizar las estructuras de poder y dominación que les constituyen. Una educación desde esta perspectiva, se compone de un conjunto de

prácticas pedagógico-políticas que cuestionan a la vez que promueven una reestructura de la sociedad (Walsh, 2009; Baronnet, 2009; Díaz, 2009).

En este sentido, uno de los elementos que están involucrados en los espacios de interacción aludidos, es la identidad, como un proceso constitutivo que se pone en juego a partir del conjunto de vínculos que se dan dentro del espacio escolar. El reconocimiento al que se hecho alusión se da a partir de las formas que la identidad toma y los procesos en función de los cuales se reproduce. La relación entre interculturalidad e identidad se fundamenta a partir de los encuentros que se producen entre dos y del diálogo que, desde este encuentro, puede establecerse. En dado caso, las prácticas de integración o de exclusión que se dirigen a la diferencia cruzan por las formas identitarias que se asumen y se juegan dentro del espacio escolar. La política pública educativa no ha de perder de vista que uno de los elementos a considerar es precisamente la identidad como fundamento que constituye estructuras de significación cultural, por lo tanto, la interculturalidad ha de integrar a su reflexión la importancia pedagógica de las diferencias a partir de sus formas de materialización.

Identidad e interculturalidad: algunas reflexiones

Por lo anterior, la identidad como estructura de afirmación, genera procesos de reconocimiento que tienen como base un marco intercultural, en donde, las singularidades distintivas cobran sentido como parte de un sistema específico de significación comunitaria o social y que repercute en el ámbito individual o personal, en su conjunto posibilitan mecanismos de pertenencia étnica y lingüística. De acuerdo con Schmelkes (2006), la identidad posiciona a los sujetos en un intercambio de prácticas culturales en el que actúan, se relacionan y proyectan partiendo del reconocimiento de uno mismo (el sentido del “yo”), que proporciona una unidad a la personalidad que, para formarse, necesita la presencia del “otro” que lo transforma y moldea a la vez.

Desde esta perspectiva se reconoce a la identidad como un espacio personal, hace alusión a una frontera subjetiva de acciones particulares dentro de una compleja relación con el entorno social que permite construir el concepto de sí mismo, en donde la identidad colectiva, resulta al poner en juego lo propio y lo ajeno, así como las relaciones de poder entre aquellos que enuncian y aquellos que son enunciados como “los otros”. La identidad, entendida desde esta perspectiva se encuentra en función del devenir de la relación política e histórica entre las culturas, por tanto, la identidad abarca no sólo a los pueblos originarios considerados como grupos minoritarios, sino a la sociedad nacional que es, en todo caso, un conjunto de múltiples identidades colectivas (Ahuja, 2004).

Desde esta perspectiva, entiendo identidad a partir de las consideraciones de Lisón (1997):

La identidad ha pretendido ser el significante de la diferencia específica, de aquello que subsiste y singulariza, el signo de lo particular pero permanente. En esta acepción inseparable de la cultura y de la política va acompañada de factores ideológico-morales, se materializan en símbolos, rituales y ceremonias. Desde esta perspectiva, los mecanismos de producción de sentido elaboran de manera constante la poética de la identidad regional, fusionando lo fáctico con lo ideal y lo mutable con lo permanente; opone, esencializa, tergiversa, selecciona, objetiva e idealiza, mitifica y sacraliza. Los hombres concretos nacen, viven y pasan rápidamente por el escenario local; es pueblo, la comunidad, el grupo étnico, la región o la nación (p. 11).

Las consideraciones que de aquí se desprenden están relacionadas con las características propias de la identidad, los elementos que le dan sentido y que a la vez, han facilitado su permanencia y resignificación.

Sabemos, la identidad no es un ente estático, es un proceso en constante cambio configuración y resignificación, se encuentra en clara relación con los elementos que caracterizan a los grupos, el territorio, el conjunto de memorias que se articulan en torno a este territorio, así como el conjunto de tradiciones y costumbres que en este se han desarrollado. En este orden de ideas, se trata de una identidad en relación, se vincula tanto con quienes integran el nosotros, como con el conjunto de significados que se reconocen como propios. La identidad es signo y símbolo a la vez, signo que permanece, que brinda un eje desde el cual las prácticas que le son inherentes cobran sentido; símbolo que se resignifica, se transforma e integra para sí nuevos elementos, pero también, oculta algunos y desecha otros.

Al respecto, Pérez (2002) apunta:

La identidad sirve para encontrar las semejanzas y mantenerlas en vigor, para proporcionar a la sociedad las condiciones de representación de lo mismo. La identidad es la marca de referencia de lo mismo, es lo que posibilita que una sociedad tenga un sentido común en la vida pública y en la vida privada. Pero, igualmente, es el signo marcador de lo que fue el pasado y es el presente; por ello la identidad atraviesa todos los ámbitos sociales, todos los sectores de la vida cotidiana, para establecer las pautas de comportamiento y la mentalidad regional. El cruce de la identidad con el proceso social se materializa en las prácticas, entendidas estas como las manifestaciones reales de un proceso simbólico con lo cual se mantiene vigente en el mundo (p.56).

Sin embargo, la identidad es un proceso político desde el momento en que facilita un conjunto de interacciones. No podemos quedarnos con el concepto restringido de concebir la identidad como algo inmanente, como un conjunto de ideas, de saberes. Es necesario trascender este concepto y comprender la identidad desde el conjunto de prácticas sociales que la constituyen. Estas, poseen en sí mismas una carga política, desde el momento en que como práctica, revela *un para sí*, que define e impone las fronteras de lo que soy, ante lo que no soy. Este proceso marca los límites de acción de la mismidad frente a la diferencia, establece los parámetros de acción de lo que se sabe propio ante lo que se desconoce por ser ajeno. La identidad define el espacio para la puesta en práctica de ese repertorio de marcadores que definen a lo mismo, ante los espacios que le están negados a esa mismidad, por encontrarse más allá de donde dicho conjunto de acciones cobra efectividad y pertinencia. La identidad en tanto política, posibilita que el conjunto de acciones que la definen se materialicen, se resignifiquen y se fortalezcan.

La identidad se juega al nivel de las prácticas que se materializan como elementos que dan sentido y un orden a la vida cotidiana, dado que impactan y se retroalimentan de la organización social de la que forman parte. De este modo, los procesos identitarios que se relacionan de manera directa con la estructura simbólica que de esto se deriva, es decir, el conjunto de símbolos y signos que aquí surgen, determinan la producción de sentidos que cada grupo humano posee. Así, es necesario considerar la estructura y características de la identidad para acercarnos al proceso educativo desde la perspectiva de la interculturalidad, con la finalidad de comprender el fundamento de las diferencias, pero también las estructuras de poder que las constituyen y que se encuentran presentes en el ámbito escolar.

CONCLUSIONES

La configuración de las identidades es un proceso complejo que alude a contextos culturales claramente identificables, elementos como la lengua y la adscripción étnica constituyen criterios que se encuentran presentes al momento de reconocernos como parte de un grupo y de reconocer a otros como diferentes. Así, la identidad como una estructura que permite reconocer pero, en el mismo movimiento rechazar, se

fundamenta en las formas a través de las cuales la cultura se configura como un mecanismo de inclusión y exclusión. La particularidad de esto radica en las estrategias que son usadas para incluir y, en los mecanismos implementados para excluir, para esto la violencia en cualquiera de sus formas es una posibilidad siempre presente.

Ahora bien, es interesante mencionar que la inclusión y la exclusión surgen como resultado de un encuentro entre dos, que efectivamente pueden reconocerse o que, en dado caso, se desconocen, ante esto, el rechazo, la discriminación, la exclusión, la invisibilización, serían los mecanismos recurrentes a implementar ante el otro, es decir, ante la diferencia radical que no admite diálogo, mucho menos una aproximación a sus formas que permita identificarla. Hasta aquí, estamos ante una de las realidades más frecuentes y que se han naturalizado como prácticas socialmente aceptadas y reproducidas en espacios como la escuela. Ante esto, la conceptualización de las diferencias se ha radicalizado, de tal modo que la mismidad es no sólo deseable, sino necesaria para generar cierto tipo de vínculos en el contexto de la vida cotidiana. El quedar excluido de ciertos ámbitos, en función de las diferencias que son propias, es una realidad. De este modo, nos enfrentamos a prácticas educativas violentas que tienen como objetivo no sólo enunciar la diferencia, sino que esta es llevada a espacios de desigualdad que han sido construidos históricamente.

Ahora bien, como hemos visto, estos dispositivos de enunciación y exclusión se han configurado como parte de procesos políticos, es decir, su configuración se ha dado a la par de la construcción y consolidación de México como una nación moderna, al amparo de estructuras institucionales y como parte de estrategias de gobierno que paradójicamente surgieron para generar estrategias que revirtieran procesos de discriminación. La política pública educativa desde José Vasconcelos, materializada en la castellanización forzada, ha exacerbado estos procesos generando espacios institucionalmente aceptados para excluir y discriminar a la población que no ajusta a los criterios definidos desde los programas gubernamentales.

Este es un proceso histórico importante, dado que estas medidas surgieron para abatir la problemática generada por la diferencia, sin embargo, como espacio de poder, ha fortalecido mecanismos de exclusión y marcadas estructuras de desigualdad. Entre sus objetivos implementados, forzaron la asimilación de los miembros de pueblos originarios a la cultura nacional a través de estrategias educativas que en un primer momento, impusieron el español como lengua nacional, en detrimento de otras lenguas y culturas. Como estrategia, el bilingüismo tuvo como objetivo desplazar culturas que eran sinónimo de atraso, imponiendo un modelo de educación en español, por ende, fortaleciendo los referentes simbólicos de una cultura con tintes nacionalistas. El mestizo como ideal, fue mito que articuló las políticas institucionales de las primeras décadas del siglo pasado para construir un modelo de identidad que fundamentara la política de cohesión y unidad que la nación requería.

En este sentido, y dadas las críticas y cuestionamientos a este tipo de estrategias, se implementó el bilingüismo bicultural, que pretendía, entre otras cosas, generar el aprendizaje del español a partir de los referentes culturales propios, de menos en teoría, no se pretendía desplazar culturas ni lenguas propias de los pueblos originarios. En la práctica, este modelo no se apartó de estrategias asimilacionistas, antes bien, fortaleció los referentes institucionales que reproducían modelos tendientes a la homogenización cultural. El aprendizaje del español era el objetivo deseable, las lenguas originarias serían el vehículo que facilitaría la enseñanza del español, sin embargo, el desplazamiento lingüístico fue una de las problemáticas a resolver.

Ante el conjunto de críticas dirigidas al bilingüismo bicultural, se implementó una nueva estrategia que, entre sus fundamentos cuestionaba al asimilacionismo como política educativa, debido a que fortalecía a la vez que reproducía procesos de discriminación y exclusión para los miembros de pueblos originarios. De este modo, se propuso a la interculturalidad como la base teórico metodológica que tenía como objetivo establecer un diálogo entre las diferencias de índole cultural, con la finalidad de generar procesos equitativos a favor de los grupos históricamente olvidados. Pese a los planteamientos generados, en la práctica, la interculturalidad se alineó a estructuras institucionales que no facilitaron su implementación, por ejemplo, se le ha cuestionado el hecho de quedarse en el ámbito exclusivamente discursivo. De estas consideraciones surgieron propuestas alternas, una de ellas la denominada interculturalidad crítica, que planteó generar un diálogo desde cuestionamientos concretos a las políticas educativas, concretamente dirigidas a las estructuras de poder que estaban en la base de las relaciones interculturales.

Es importante no perder de vista que un diálogo intercultural ha de considerar los elementos que tiene como fundamento, si bien es cierto se encuentran presentes marcadas asimetrías producto de viejas estructuras de poder, es indispensable contextualizarlas con la finalidad de identificar los procesos educativos que sostienen. La interculturalidad ha de tomar como punto de partida la generación de un espacio *inter* que promueva y reconozca los fundamentos identitarios de quienes participan de un diálogo. Este espacio cuenta con los dispositivos que permiten cuestionar los esencialismos desde los cuales se ha construido una posible interacción entre los autores involucrados. El *inter* como un momento primordial que genera interacciones, es también un espacio que nos permite identificar y definir, a la vez que promover el reconocimiento de diversos actores en función de sus identidades como fundamento y proyecto político que posibilita toda relación humana.

Es decir, hago referencia a la posibilidad de entender la interacción a partir de sus memorias de exclusión, sus coyunturas de relación y conflictos con el poder, las inflexiones de sus historias individuales y colectivas, los espacios grises que configuran sus avances y los cuestionamientos planteados a las estructuras con las cuales se relaciona. La interculturalidad crítica no debe considerar a la política pública educativa como producto acabado y deseable, por lo que es necesaria una lucha constante en contra de la posibilidad de quedar atrapados en la tersura de la domesticación identitaria dentro del contexto escolar.

LITERATURA CITADA

- Ahuja Sánchez, R. y Berumen Campos, G. (2004). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Baronnet, B. (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva lacandona de Chiapas, México*. Tesis de doctorado en ciencia social con especialidad en sociología. México: El Colegio de México.
- Bastiani Gómez, J., Ruiz Montoya, L., Estrada Lugo E., Cruz Salazar, T. y Aparicio Quintanilla (2012). Política educativa indígena. *Perfiles Educativos*, XXXIV (135), 8-25.
- Díaz Polanco, H. (2009). *La diversidad cultural y la autonomía en México*. México: Nosotras Ediciones.
- Duch, Ll. (2002). *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud*. España, Editorial Trotta.
- Gallard Noccteti, M. a. Y Henríquez Bremer, C. (2006). Indígenas y educación superior: algunas reflexiones. *Universidades*, (32), 27-37.
- García Segura, S. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 61-81.

- Jorda Hernández, J. (2003). *Un acercamiento a la realidad escolar indígena y propuestas de cambio en estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Guerrero*. Programa Universitario México Nación Multicultural – UNAM y Secretaría de Asuntos Indígenas del Gobierno del Estado de Guerrero.
- Matos Cortés, L. y Dietz, G. (2016). Universidades interculturales en México: balance crítico de la primera década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (70), 683-690.
- Maurer Ávalos, E. (2010). La política educativa indigenista. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* XL (3-4): 257-259.
- Oehmichen Bazán, M. (1999). *Reforma del Estado, Política social e indigenismo en México 1988-1996*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Portal, M. A. y Valenzuela, G. G. V. (1983). El indigenismo y la educación indígena: una bibliografía básica. *Nueva Antropología*, V(21), 137-146.
- Ramírez Castañeda, E. (2006). *La educación indígena en México*. México: Universidad Autónoma de México.
- Sartorello, S. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. En: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3, 77-90.
- Saldívar Tanaka, E. (2008). *Prácticas cotidianas del Estado, una etnografía del indigenismo*. México: Plaza y Valdez y Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México.
- Schmelkes, S. (2006). *El enfoque intercultural en educación, orientaciones para maestros de primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Stavenhagen, R. (2001). *La cuestión étnica*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.
- Solís Cruz, J. (2012). *Ser ciudadano ser indio, luchas políticas y formación del estado en Nurío y Tiríndaro, Michoacán*. México: El Colegio de Michoacán, Universidad de Ciencias y Artes en Chiapas.
- Torres Mejía, P. (2006). *Introducción en Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Ponencia del seminario Interculturalidad y educación intercultural. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz, México.